

## **O ENSINO DO PORTUGUÊS (Pedagogia e Pedagogismo)**

MANUEL CEREJEIRA  
(Universidade de Aveiro)

### **RESUMO**

Breve exposição sobre as transformações por que passou o ensino da Língua Portuguesa, na segunda metade do século XX.

Mostra-se como as mudanças pedagógico-didáticas derivam fundamentalmente da evolução dos estudos linguísticos. Para seguir os caminhos mais correctos, considera-se essencial uma reflexão pedagógico-didáctica séria e bem fundamentada, pois em nenhum momento estamos livres de pedagogismos estéreis e nefastos.

### **ABSTRACT**

This essay is a brief exposition of the transformations that affected the teaching of Portuguese in the second half of the twentieth century.

I examine how the pedagogical and didactic changes mainly result from the evolution of linguistic studies. Moreover, I explain why it is essential to promote a serious and well-founded pedagogical and didactic reflection on the teaching of Portuguese in order to prevent sterile and harmful pedagogisms.

\*

Muito pouco tempo depois de eu ter iniciado a já longa carreira de mais de quarenta anos como professor de Português, passando por todos os graus de ensino, na segunda metade da década de sessenta do século passado, chegaram a Portugal os primeiros especialistas das Ciências da Educação vindos de várias universidades europeias (especialmente de Lovaina e de Salamanca). Ao mesmo tempo processou-se a grande reforma do ensino de Veiga Simão, com o aumento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos de escolaridade, podendo os dois últimos anos continuar nas, ao tempo,

chamadas escolas primárias (quinta e sexta classes), ou, em alternativa, passarem para estabelecimentos criados para o efeito – os ciclos preparatórios ou escolas preparatórias. Para resolver o grave problema da falta de professores criou-se também a telescola que possibilitou o ensino do quinto ano e do sexto em praticamente todas as aldeias do país.

Surgiram também, já na década de setenta, as universidades novas (de Aveiro, do Minho e de Évora) vocacionadas, numa primeira fase, para a formação de professores e, portanto, ligadas, ainda que de forma pouca clara, aos Centros Integrados da Formação de Professores (Cifop(s)). A grande novidade destas universidades consistia em associar, desde o início da formação dos futuros docentes, as Ciências da Educação (englobando as ciências fundamentais e as tecnologias educativas), à formação de cada área específica. Além disso, assumiam uma função claramente profissionalizante, ao integrarem, primeiramente, no bacharelato, e, um pouco mais tarde, na licenciatura, o estágio nas escolas secundárias ou nas escolas preparatórias.

As Ciências da Educação entraram em força, como novidade que eram, e conseguiram, numa primeira fase, constituir mais de um terço dos tempos lectivos dos currículos universitários. Provavelmente, por isso, suscitaram, da parte dos que se dedicavam ao ensino das áreas tradicionais, que, antes preenchiam a quase totalidade dos currículos (as Pedagógicas eram disciplinas laterais e desprestigiadas), uma certa desconfiança e uma hostilidade insanável e sempre latente, que se tem mantido com maior ou menor evidência até ao presente. Chamam-lhes, com desdém “ciências ocultas”, ou, com mais subtileza, fazem a oposição entre aquilo que designam por “formação científica”, e a “formação pedagógica”, como se esta não fosse também científica.

E este preconceito tem levado os mais críticos a atribuir todos os males do estado actual da educação, e mesmo todos os males da economia e da sociedade, no nosso país, à influência que consideram nefasta e perniciosa das Ciências da Educação. São, no seu entender, a causa única da instalação da preguiça, do facilitismo e da ignorância que, em última análise conduzem ao elevadíssimo e preocupante insucesso e abandono escolar que se verifica em todos os níveis do ensino. As referências frequentes em colóquios, mesas-redondas, debates televisivos e artigos de opinião podem sintetizar-se no texto do professor do ensino secundário, Gabriel Mithá Ribeiro, publicado no *Jornal de Letras Educação* de 19 de Janeiro (p.p.), sob o título

genérico “*Sugestões*” ao *Próximo Governo* de que passo a citar o terceiro parágrafo:

“Em concreto para o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos, do 1º ao 9º ano de escolaridade) – pois ele condiciona tudo o resto e, obviamente, com relações estreitas com o secundário (10º ao 12º ano) – era bom que, sem excepção, os programas de todos os partidos políticos indicassem, fundamentando com lucidez perceptível em propostas objectivas, o que pretendem para cada uma das áreas cruciais: (I) gestão das escolas; (II) regulação de relações na instituição-escola (disciplina e indisciplina); (III) sistema de avaliação; (IV) formação de professores; (V) ajustes curriculares; e (VI) representatividade política e social na área do ensino. Os que forem capazes de intervir em simultâneo nestas matérias, a partir dos mesmos princípios, darão a Portugal aquilo que (sic) o país mais necessita: verdadeiras políticas de ensino. Tratam-se (sic) de temáticas políticas puras e duras que, por manifesta incompetência, foram largadas pela classe política nas mãos de **“cientistas” ou “especialistas” da educação, um dos quistos mais nocivos que tem(sic) inquinado o nosso projecto social.**”

Este diagnóstico está profundamente errado, mas, por ser recorrente e mais generalizado do que parece à primeira vista, merece alguma atenção e até mesmo que reflectamos um pouco para lhe descobrirmos as possíveis fundamentações.

De facto, não raras vezes se têm consumido energias em questões de pormenor e completamente laterais, praticamente irrelevantes em relação aos resultados pretendidos, a ponto de se cair num “pedagogismo” estéril e contraproducente. A grande e a suprema fonte da pedagogia sempre foi e sempre continuará a ser o conhecimento daquilo que se pretende transmitir. Por outras palavras, e peço desculpa se estiver a repetir algo que parece óbvio, para ensinar é preciso primeiro conhecer e conhecer bem aquilo que se pretende ensinar. Por outro lado, devemos recordar que a semiótica moderna, ao ligar o conhecimento humano à capacidade de o transmitir a outrem e de o aplicar na prática, de certo modo, põe em xeque o mito do sábio que não é capaz de se fazer entender, e também considera o saber comunicar como apenas uma das faces do saber.

Não é raro ouvir-se afirmar sem rodeios, em diversas circunstâncias, mesmo em provas académicas, que prevalecem o modo sobre o ser, a forma sobre o conteúdo, o saber ensinar sobre o saber aquilo que se pretende ensinar. Seria assim possível, por exemplo, um bom professor de didáctica de uma língua sem um bom conhecimento dessa língua, e outras aberrações do mesmo género.

As críticas têm, por isso, algum fundamento. Não se poderá, no entanto, partir de exemplos desta natureza para defender a completa inutilidade ou, o que é ainda pior, a influência negativa e deletéria das verdadeiras Ciências da Educação. Devemos assinalar, sem quaisquer rodeios, que a reflexão sobre os problemas da educação integra todo e qualquer sistema educativo, por mais rudimentar que ele seja, e que é indissociável das políticas de educação, no sentido mais amplo e mais nobre da palavra. A reflexão filosófica, a avaliação de questões da área da pedagogia e da didáctica, o uso e a evolução das tecnologias educativas e a investigação e a verificação da eficácia dos diversos métodos são conaturais aos processos do ensino-aprendizagem de todos os tempos. Subjacente a qualquer sistema educativo há uma filosofia e uma política que o operacionalizam e lhe definem os objectivos, os conteúdos programáticos e os métodos.

A transmissão de conhecimentos e de valores não é puramente mecânica, pois o homem, pelo simples facto de ser inteligente, procura, naturalmente e também com base na experiência adquirida, os métodos mais eficazes e mais simples, de modo a conseguir cada vez melhores resultados com menos esforço. E a esta tendência inata segue-se, de uma forma também natural, a reflexão teórica para mais facilmente prevenir e esclarecer situações futuras. É assim que as Ciências da Educação prestam um contributo inestimável em todas as fases do processo educativo e não devem ser tratadas com desconfiança e muito menos com desprezo.

Para concretizar vou reportar-me, sucintamente, aos processos de transformação por que tem passado o ensino do português nos últimos quarenta anos. Uma profunda evolução nos conteúdos, resultante da investigação científica e da consequente reflexão pedagógico-didáctica, que conduziu inevitavelmente a metodologias diferenciadas e radicalmente diferentes.

No princípio da década de sessenta do século vinte ainda não tinham chegado ao nosso país, nem mesmo ao ensino universitário de uma forma generalizada, as influências dos diversos estruturalismos que, há cerca de duas décadas, determinavam os métodos do ensino das línguas vivas na Europa e na América do Norte. Nomes como Saussure, Bloomfield, Hjelmslev, Sapir, Jakobson, Troubetzkoy, etc. eram, para a grande maioria, ilustres desconhecidos, e os seus contributos para a reflexão linguística não estavam ainda senão ao dispor de um ou outro mais curioso e mais atento ao que se passava lá fora. A investigação linguística centrava-se no estudo da palavra, abrangendo a origem, a evolução fonética e semântica, a estrutura, a

forma e a flexão, e, bem assim, a relação de natureza fónica, gráfica e de significado entre as palavras. Não faltava, por isso, quem tentasse decorar o dicionário, na convicção de que, para aprofundar e ampliar o conhecimento de uma língua era necessário e suficiente decorar o maior número possível de palavras.

A gramática, na sequência da gramática filosófica e das gramáticas das línguas clássicas, especialmente do latim, dava também muita importância ao estudo das relações sintácticas dentro da frase e na organização lógica do texto. No entanto, partia das unidades mais pequenas para as mais extensas. Dividia-se em fonética (que não se distinguia da fonologia), morfologia e sintaxe. Começava-se pelo estudo dos sons, atendendo sobretudo aos aspectos articulatórios, seguia-se o das sílabas e a prosódia, depois a origem, a formação e a flexão das palavras, e, finalmente, a sintaxe e a organização textual.

O estudo da gramática visava, primordialmente, a correcção da escrita, objecto básico e central, especialmente da cadeira de Língua e História Pátria (1º e 2º anos) e de Português (3º, 4º e 5º anos). Alguns erros ortográficos (poucos) eram suficientes para uma reprovação em qualquer exame desde a instrução primária. A oralidade, no entanto, também tinha importância e devia seguir os falares das zonas de Coimbra e de Lisboa (norma ortoépica), sendo os sotaques regionais ridicularizados e motivo de discriminação.

A norma geral era o uso dos bons autores, que, pela vernaculidade e correcção, se instituíam como modelos. Em última análise, eram a grande maioria daqueles a quem a História da Literatura reserva ainda hoje um lugar de honra. Competia ao professor, através de análises estilísticas de textos seleccionados (excertos ou obras integrais), estimular e orientar os alunos para tratarem a língua, na escrita e na fala, com a mesma correcção gramatical e, dentro do possível, também com elegância e criatividade. A norma era, portanto, muito clara, e os procedimentos pedagógicos também se apresentavam relativamente bem definidos. O texto literário, em prosa ou em verso, era o ponto de partida e o ponto de chegada de todas as actividades de análise e de síntese, e também de exercícios gramaticais, que deveriam ter como objectivo último a busca e a captação dos sentidos possíveis. Usava-se quase somente o texto literário ou assim considerado, como as Crónicas de Fernão Lopes ou os Sermões de Vieira, por exemplo, porque, de uma forma quase intuitiva, se entendia que eram mais cuidados e, por isso, mais perfeitos, sobretudo em virtude de um uso mais sistemático e mais consciente de figuras de estilo.

A pedagogia socorria-se dos instrumentos teóricos disponíveis e, em geral, utilizava-os de uma forma coerente e ajustada. Havia, no entanto, erros e pedagogismos condenáveis. Devemos recordar, por exemplo, a importância excessiva atribuída à ortoepia (ortoépia) que conduzia a discriminações injustas e perturbadoras. E também à ortografia, pois pequenas falhas acarretavam consequências exageradamente graves e irreversíveis. Devemos recordar também o famoso tormento da divisão das orações e da análise sintáctica em textos literários como, por exemplo, *Os Lusíadas* de Camões. Este exercício deve considerar-se errado e contraproducente, quando se realizava sem ter em vista a leitura e a compreensão básica do texto, mas, quando bem utilizado, e orientado por um questionário interpretativo bem elaborado tornava-se muito simples e eficaz.

Devemos verberar sobretudo aquele que já ao tempo me parecia o mais grave de todos os erros, que era o facto de o professor se constituir, salvo raras excepções, como o centro de toda a actividade na sala de aula, e de aniquilar e destruir à nascença qualquer intervenção mais criativa e mais espontânea proveniente dos alunos. Até na universidade o modelo mais corrente de aula, especialmente de aula teórica, baseava-se numa exposição feita pelo professor, não admitindo qualquer pedido de esclarecimento da parte alunos.

Quando comecei a ensinar tive de fazer um estudo sobre o modo de proceder dos professores que, eventualmente, poderiam examinar os meus alunos nas provas orais. De facto, havia “manias” para todos os gostos e que poderiam constituir um grande desgosto para os mais desprevenidos. Lembro-me de um professor muito famoso que era um verdadeiro terror para os alunos. Poderia, eventualmente, passar todo o tempo de uma prova oral a perguntar ao aluno as razões de cada uma das vírgulas de um longo texto, e, para espanto geral, nem sequer pedia a leitura desse texto em voz alta. É, sem dúvida o supremo erro do pedagogismo mais fanático, pois ainda mais importante do que saber a razão gramatical é ser capaz de entoar devidamente, e, partindo do valor da vírgula na entoação e nas pausas que condiciona, é muito mais fácil justificá-la. Este professor teve uma recompensa à medida da sua pedagogia, pois os alunos deram-lhe a alcunha pouco carinhosa de “vírgulas”.

No fim da década de sessenta, o ensino do português passou por um processo de grande transformação que, felizmente, não parou ainda, em virtude da mudança de perspectiva da investigação científica na área da linguística. Primeiramente devido à influência dos estruturalismos vinda especialmente do centro da Europa, e,

pouco depois, graças à influência de origem anglo-saxónica europeia e americana.

A primeira novidade chegou via telescola, logo a partir das primeiras emissões, se a memória não me falha, no ano de 1970. Foi o esquema das funções da linguagem de Roman Jakobson, imediatamente transformado em dogma a que, pouco depois, se juntaram outros, como a análise da frase em sintagmas nominal, verbal e preposicional, e a representação da frase num sistema arborizante fundamentado em leituras apressadas de Chomsky. E poderia referir ainda outros, mas basta dizer que as inovações, correctamente aplaudidas, bem depressa conduziram a grande maioria dos professores a um pedagogismo quase provinciano que, aderindo totalmente à novidade, consideraram inútil e retrógrado tudo o que se ensinara anteriormente. Passou-se mesmo a referir com desdém a chamada gramática tradicional, considerando-se desnecessário continuar a ensinar as regras da ortografia, o uso do acento, do hífen e dos sinais de pontuação, a flexão das palavras, a divisão e a classificação das orações e a análise das funções sintáticas dos constituintes de cada sintagma. Os resultados todos nós os conhecemos, e não podemos lavar as mãos como Pilatos, porque a universidade é, em última análise, a principal responsável.

Surgiram, entretanto, outras inovações bem mais importantes e com reflexos mais positivos. Estou a referir-me, particularmente, à linguística do texto e à pragmática linguística. A partir do momento em que começou a considerar-se o texto como unidade mínima da língua, a pedagogia e a didáctica reorientaram e adaptaram todos os processos do ensino-aprendizagem. Paralelamente à linguística da comunicação, desenvolveu-se uma investigação mais clara e mais consequente na área da teoria da literatura, que introduziu novas perspectivas, chamando a atenção especialmente para a importância da oralidade, e, consequentemente, para a diversidade dos actos linguísticos. A definição de língua como sistema modelizante primário, sendo, ao mesmo tempo uma forma de representação do real (vertente cognitiva) e um programa de comportamento (vertente pragmática), alarga quase ilimitadamente o âmbito do estudo das línguas, centralizando-o na imensa variedade de textos e na consequente multiplicidade de normas.

Ao aluno não bastará, portanto, seguir modelos, embora estes continuem a ser válidos e úteis, mas, progressivamente, terá de ser capaz de observar a norma adequada a cada situação comunicativa, tomando na devida conta não só a estruturação interna do texto,

segundo as regras da gramática do sistema, mas também aquilo que o receptor espera de harmonia com as circunstâncias, e a dupla intencionalidade inerente a qualquer interacção verbal. Daí a pluralidade de discursos possíveis e a relevância do papel da singularidade de cada emissor, de cada receptor e de cada situação concreta de comunicação.

Amplia-se e reorienta-se o estudo da língua que passará a centrar-se na multiplicidade de textos possíveis, que, em princípio, devem ser considerados na sala de aula. O texto, que pode ser oral ou escrito, literário ou funcional, como elemento essencial do acto de comunicação, constitui o primeiro e, de certa maneira, quase único objecto de estudo, devendo todo o trabalho de análise ou de síntese contribuir para tornar perceptível a coerência e a coesão internas e contextuais. A leitura global deve apoiar-se na análise das relações intratextuais e extratextuais. Mas também dos sintagmas progressivamente menores até chegar ao fonema. Há uns anos partia-se das unidades menores para o texto, agora segue-se o caminho inverso, mas de um e de outro modo o fundamental, para que a pedagogia siga o caminho certo, é que todo o trabalho de análise se oriente no sentido de uma leitura e de uma descoberta dos sentidos que ele pode conter.

A análise textual passa por um processo de desestruturação dos elementos que integram o texto. As questões devem orientar-se no sentido da descoberta desses elementos e mostrar como funcionam num conjunto organizado e coeso. Assim, os métodos terão de ser diversos, de acordo com os diferentes tipos de textos, distinguindo desde logo a semiose literária, estruturalmente heterogénea e intencionalmente plurissignificativa e a semiose não literária, embora também estruturalmente heterogénea, mas que tende para a univocidade, em virtude do contexto e das normas conversacionais tacitamente aceites pelo emissor e pelo receptor.

A investigação científica determina assim uma pedagogia diferente, e, quando isso não se verifica, resvala-se de novo para um pedagogismo improdutivo e tão condenável como todos os processos semelhantes do passado. Não devemos pensar que, em algum momento, podemos ver-nos livres de cair nesse erro. Basta examinarmos com atenção o ponto modelo para o exame do nono ano, que acabou de chegar às escolas. São propostos dois excertos de textos literários, mas, seguindo um modelo previamente definido por legislação emanada do Ministério, apenas servem de pretexto para uma série de questões laterais, e que não visam a descoberta de



sentidos possíveis, como é lícito esperar de qualquer leitura minimamente aceitável. Não fará o texto parte de um acto de comunicação? Se nem sequer me preocupo com um núcleo mínimo da mensagem possível mais ou menos explícita, então estou a usar o texto indevidamente, o que não é pedagogicamente correcto.

O que se espera quando se apresenta um texto é ao menos uma tentativa de leitura por mais simples e primária que seja. O mesmo texto, especialmente se for literário, pode ser lido por uma criança ainda mal alfabetizada e pela pessoa mais profundamente conhecedora de todos os códigos que presidem à sua estruturação. Cada um capta a mensagem na justa medida das suas capacidades. O que não é correcto é desafiar o leitor apenas para questões menores, para mais, elaboradas para obter respostas de escolha múltipla, ou, usando, ou não, imagens, descobrir as diferenças à maneira de um passatempo, ou, ainda, imaginar soluções tipo adivinha ou charada de almanaque. E as questões gramaticais são apresentadas sem qualquer ligação às perguntas de interpretação (de resto, estas nem sequer existem verdadeiramente). Em última análise, tudo isto me faz recordar um tempo já bastante longínquo em que o texto literário servia para descobrir nele, mais ou menos ocultas, as marcas do autor com todas as suas tendências, sobretudo as consideradas doentias, e o ensino da gramática se fazia tendo em vista apenas o conhecimento das regras e não o modo como funcionam na comunicação. Não estaremos a voltar a cair em erros que já considerávamos completamente ultrapassados?

É tempo de concluir, pois a vossa paciência tem certamente limites, e, porque estou a condenar erros que adulteram a pedagogia mais avisada e aparentemente fundamentada, não devo cair num erro de natureza semelhante. Concluo, portanto, mas não sem antes assinalar novamente que as verdadeiras Ciências da Educação não só não são as responsáveis por todos os males, mas são, quem, no futuro, tem um papel insubstituível para ser encontrada uma solução adequada e correcta.